

# Modelos Comunicativos y Estrategias de Afrontamiento en la Formación Artística de Maestros de Educación Infantil

UT. Revista de Ciències de l'Educació

Juny 2013. Pag. 15-28

ISSN 1135-1438

<http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>



Lydia Sánchez Gómez<sup>a</sup> y Josep Gustems Carnicer<sup>b</sup>

Rebut: 19/11/2012 Acceptat: 20/12/2012

## Resumen

La educación no sólo debe contemplar la transmisión de contenidos, sino también atender al desarrollo de capacidades cognitivas que no están directamente relacionadas con la adquisición y el uso explícitos de información, como son las estrategias de afrontamiento. El objetivo de este trabajo es evaluar un aspecto crucial de la racionalidad emocional, las estrategias de afrontamiento, del alumnado del grado de Educación Infantil en la UB, con el propósito de proponer mejoras mediante actividades de educación artística en los planes docentes correspondientes. Para ello se ha realizado un estudio descriptivo y correlacional a 98 alumnos mediante la aplicación del instrumento CRI-A (Moos, 2010) y su posterior análisis estadístico con el SPSS. Los resultados muestran un bajo uso de las estrategias: búsqueda de guía y soporte, y aceptación y resignación, especialmente entre el alumnado de menor edad. Por otro lado, se pretende argumentar, a partir de este estudio, en favor de una cierta concepción de la comunicación y la educación: comunicar no es sólo transmitir información, y lo mismo sucede en el ámbito de la educación.

**Palabras claves:** Educación Infantil, Educación Artística, Formación de Maestros, Estrategias de afrontamiento, Comunicación.

---

<sup>a</sup> Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Visual y Plástica, Facultad de Formación del Profesorado

<sup>b</sup> Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, Facultad de Formación del Profesorado

## Communication models and coping strategies in the artistic training of early childhood teachers

### Abstract

Education must address not only the transmission of content, but also the development of cognitive skills not directly obtainable through the acquisition and use of explicit information, as are, for instance coping strategies. The objective of this work is to evaluate a crucial aspect of emotional rationality, i.e., coping strategies, as exemplified by the students of the Early Childhood Education degree at UB, with the aim of proposing improvements in the contents of the degree through the incorporation of arts education activities in the curriculum. In order to do it, we have completed a descriptive correlational study of 98 students by means of the application CRI-A (Moos, 2010) and its subsequent statistical analysis by means of SPSS. The results show a low use of the mentioned strategies (seeking guidance and support, and acceptance and resignation) especially among younger students. On the other hand, a further objective of this work is to argue in favor of a certain conception of communication and education: communicating is not just transmitting information, and the same applies in the field of education.

**Keywords:** Higher education, virtual worlds, simulation, key competence, teamwork, self management.

### Introducción

Diversos autores han defendido la idea de que la educación se debe concebir como un proceso de comunicación (Kaplun, 1998, 2010; Crovi, 2010). Desde este punto de vista, aprender, enseñar y comunicar son fenómenos o procesos con características comunes.

Hay una manera obvia de entender esta relación entre comunicación y educación. Para ello, es útil usar la siguiente analogía: pensemos en la mente como en un sistema de archivo de información. En este modelo, aprender, implica que se produzca una alteración en la estructura cognitiva del sujeto como consecuencia de un proceso de interacción con el contexto. Esto sucede, por ejemplo, cuando se crea una nueva unidad de acumulación de información (una nueva "carpeta") en dicho archivo mental, como consecuencia de la exposición a un nuevo objeto. En este modelo, enseñar supondría pretender que se produzca un cambio cognitivo en el sujeto a través del uso de un cierto estímulo. Por otro lado, algunas definiciones clásicas de "comunicación" caracterizan los fenómenos comunicativos incidiendo justamente en el aspecto de afectación de una mente por otra. Así, por ejemplo, Weaver (Shannon y Weaver 1949) dice que la comunicación es "cualquier procedimiento a través del cual una mente puede afectar a otra". Tanto la comunicación, como el aprendizaje, supondrían un cambio en la arquitectura mental del sujeto como consecuencia de su afectación por un estímulo.

Esta concepción de la comunicación y de la educación, ha sido la imperante durante décadas. En general, a las teorías de la comunicación basadas en esta idea se las incluye dentro del modelo de la comunicación como "transmisión de información". Según este modelo, en una situación comunicativa un emisor transmite un mensaje a un receptor a través de un estímulo, con la finalidad de afectar sus disposiciones hacia una conducta, es decir, a su arquitectura cognitiva y conductual. El mensaje es codificado, transmitido a través de un canal y descodificado por el receptor, quien obtiene, de este modo, la información pertinente.

De modo análogo, el modelo imperante durante mucho tiempo en educación ha entendido ésta como basada en la adquisición de "conocimientos", "información" o "contenidos". Kaplun denomina a esta manera de entender la educación como "el modelo vertical". Educar consistiría en "vertir" contenidos en la mente del alumno, consiguiendo que su archivo de información sea cada vez más rico. Vemos, pues, que al igual que el modelo de la comunicación como transmisión de información, el modelo vertical de la educación pone el énfasis en los contenidos y en los efectos que su adquisición produciría en la mente del individuo.

Ahora bien, hoy sabemos que los modelos tanto de comunicación como de educación que las explican, básicamente, como formas de transmisión de información, son modelos incompletos. Por un lado, comunicar no es sólo transmitir información. Hay situaciones que calificaríamos de comunicativas, que no satisfacen las restricciones del modelo de transmisión. Y lo mismo sucede en el ámbito de la educación. La educación no sólo debe contemplar la transmisión de información o de contenidos, sino también debe atender al desarrollo de capacidades cognitivas que no están directamente relacionadas con la adquisición y el uso explícitos de información, como son, desde nuestro punto de vista, las estrategias de afrontamiento. Estas estrategias pertenecen más bien, a lo que autores como Damasio (2005) han denominado *racionalidad emocional*.

## **Dos modelos de comunicación**

Creemos que tanto el modelo de la comunicación como transmisión de información, como el modelo vertical de la educación, son modelos incompletos para conceptualizar ambos fenómenos. Esto no quiere decir que una de las funciones de la comunicación no sea la de transmitir información, o que una de las funciones de la educación no sea, de modo análogo, la de transmitir contenidos. Simplemente, lo que pensamos es que ni la comunicación ni la educación pueden conceptualizarse plenamente sólo desde estas perspectivas.

Son varias las razones que muestran las deficiencias de este marco teórico. Desde nuestro punto de vista, una de las razones fundamentales que evidencian la incompletud del modelo de transmisión es que parte de una concepción de la racionalidad y la cognición humana inexacta. Los humanos no sólo necesitamos

describir cómo es el mundo en términos de representaciones con contenido proposicional o informativo, tal y como busca la racionalidad instrumental, empírica. Como algunos autores defienden, parece razonable pensar que hay otras formas de racionalidad o de 'inteligencias', que hemos heredado de nuestros antepasados y que son sumamente valiosas a la hora de enfrentarnos con la realidad. Estas otras variedades de racionalidad incorporarían, posiblemente, la racionalidad emocional de Damasio (2005, 2006), la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1995), así como códigos éticos y formas trascendentes de enfrentarse al mundo.

La racionalidad instrumental empírica nos permite describir el mundo, y es la que mejor encaja en el modelo de transmisión vertical. En cambio, la racionalidad emocional, mística o ética podrían quedar mejor ubicadas, al menos parcialmente, dentro del modelo ritual. Al fin y al cabo, estos tipos de racionalidad contribuyen, en última instancia, a la cohesión social y a la socialización de los individuos. Así, la racionalidad ética nos permite hacer juicios éticos y atribuir responsabilidades a los agentes. La racionalidad emocional nos permite empatizar con los demás. Y la racionalidad mística, podemos suponer, da un sentido trascendente a nuestras sociedades.

Estas otras formas de racionalidad se alejan del modelo de transmisión de información y del modelo vertical de la educación. En el caso de la comunicación, algunas se podrían acercar a lo que a veces se ha denominado "el modelo ritual" de la comunicación (Carey, 1989; Radford, 2005). Según este modelo, la comunicación debe entenderse como un proceso que contribuye a la consolidación de lazos sociales a través de la generación de significados compartidos y socialmente construidos. Estos significados no son los puramente representacionales o informativos propios del modelo de transmisión. Son, más bien, significados simbólicos, que requieren de una interpretación por parte del sujeto, tales como los de las obras artísticas. En este sentido, el contenido o mensaje es creado más que transmitido. La comunicación tiene, por tanto, la función de coordinar la conducta social, más allá de representar la realidad.

Gitlin (2005) dice que vivimos en una sociedad del sentimiento y de la sensación. En esta sociedad destacan nuevas prácticas comunicativas a través de los medios de comunicación digitales, en las que los individuos generan significados simbólicos compartidos entre distintos colectivos. Son prácticas comunicativas muy ligadas al ocio, el reconocimiento social, la identidad dentro del grupo conectado en red, la generación de cultura no ligada a la transmisión de contenidos, etc. Desde la Teoría de la comunicación, este tipo de prácticas comunicativas han sido objeto de atención por parte de las teorías interpretativistas y culturales tales como el Interaccionismo simbólico (Mead, 1972), el Constructivismo social (Berger y Luckman, 1966) o los Estudios Culturales (Hall, 1981). Como venimos diciendo, en general, para estos autores, la comunicación debe entenderse como conducta simbólica que resulta de crear y compartir significados y valores.

Si la comunicación y la educación están relacionadas de la manera que hemos expuesto, la educación debe atender, también, estas formas de racionalidad. La educación, al igual que la comunicación, supone crear significados de manera colaborativa y coordinada, con el objetivo de contribuir a la socialización de los individuos y a la cohesión de la sociedad. Esta necesidad es, hoy en día, más explícita que nunca. Los jóvenes encuentran cada vez más, por ejemplo en las redes sociales como *Facebook* o *Twitter*, no tanto un canal a través del cual transmitir información, sino un contexto en el que conversar, crear lazos sociales, generar identidades, todo ello sin estar reñido con una práctica que les entretiene. Los procesos educativos no pueden obviar estos contextos comunicativos en los que se mueven los alumnos. Y por ello, la educación debe adecuar sus modelos y prácticas al modelo de comunicación ritual.

## Estrategias de afrontamiento

La convergencia europea nos ha conducido a la implementación de los estudios superiores en el marco del EEES. El proceso de creación y revisión de los títulos de Grado trata de garantizar una formación acorde con sus necesidades profesionales específicas. En buena medida, el objetivo de esta transformación en la educación superior es adaptar la formación que reciben los futuros maestros teniendo en cuenta el nuevo contexto comunicativo y educativo que hemos descrito en las secciones anteriores. Es decir, hay un amplio consenso respecto a la necesidad de formar más allá de la transmisión de información o de contenidos. Pero, ¿en qué necesitamos formar?

Necesitamos formar en todas esas formas de racionalidad que puedan afectar el carácter democrático y tolerante de nuestras sociedades. Y esto se debe hacer de manera integrada, es decir, buscando estrategias en las que las distintas formas de racionalidad se complementen. En buena medida, este es el objetivo que se pretende conseguir con el aprendizaje por competencias en la Formación Superior. En este trabajo, nos hemos centrado en un aspecto de la racionalidad emocional que creemos necesario examinar detenidamente: las estrategias de afrontamiento, uno de los principales factores de protección frente a la adversidad y el estrés profesional, y que se desarrolla mediante distintas modalidades de competencia comunicativa, la más global y transversal, presente en todas las materias curriculares de los Grados de Educación y que debe profundizarse siguiendo distintos modos de comunicación.

La definición de afrontamiento o *coping* más aceptada ha sido la de Lazarus y Folkman (1986), quienes lo definen como *una respuesta adaptativa dada frente a una situación específica estresante*. Estaríamos ante el proceso que una persona llevaría a cabo para hacer frente al estrés, utilizando una amplia gama de estrategias y mecanismos psicológicos (tanto cognitivos como conductuales) para reducirlo, minimizarlo, dominarlo o tolerarlo (Parker y Endler, 1992). Las estrategias de afrontamiento se desarrollan porque algunas situaciones son vividas como

amenazantes o dañinas y alteran o impiden el bienestar físico y/o psicológico de la persona (Vaughn y Roesch, 2003).

Moos (2010), a su vez plantea dos sentidos respecto al afrontamiento: uno aproximativo hacia el problema (que incluye estrategias como: el análisis lógico, la reevaluación positiva, la búsqueda de guía y soporte, y la solución de problemas) y otro evitativo (que incluye la evitación cognitiva, la aceptación o resignación, la búsqueda de recompensas alternativas, y la descarga emocional). Las estrategias de afrontamiento aproximativas son cruciales para promover un modelo de comunicación estable y directo en los centros educativos, tanto con el alumnado como con el resto de miembros de la comunidad académica y el entorno social de los estudiantes.

Diversos especialistas consideran que el ámbito académico es uno de los más propicios para presentar estrés (el denominado *estrés académico*), como consecuencia de diferentes factores (personales, de interacción, de la propia organización, etc.), que pueden crear vulnerabilidad. Al igual que los profesores, los estudiantes se ven sometidos a presiones y sobrecargas académicas, que pueden propiciar tal grado de estrés que se sientan física y psíquicamente sobrepasados, duden de sus propias competencias como estudiantes y desarrollen una actitud evitativa y desinteresada hacia el estudio (Gil-Monte, 2002; De Jorge et al. 2011).

Estas investigaciones han puesto de relieve que cuando los estudiantes universitarios se estresan muestran un amplio abanico de síntomas psicológicos, tales como somatización, ansiedad, fobia, depresión, etc., que repercuten en la eficacia personal respecto a sus actividades académicas (Martínez, Marques-Pinto et al. 2002; Pincus y Friedman, 2004). Se puede concluir, por tanto, que las estrategias de afrontamiento desempeñan un papel relevante en la percepción del bienestar psicológico y como factor de protección frente al estrés.

El desarrollo de las estrategias de afrontamiento está contemplado en las competencias específicas del título de Grado en Educación Infantil de la Universitat de Barcelona (UB), concretamente *“las habilidades en las relaciones interpersonales, como la empatía, sociabilidad y tacto en la comunicación con los demás (nº 121359)”* y *“promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante (nº 121372)”*. Dichas competencias deben desarrollarse, según dicho título, mediante actividades artísticas, supuestamente idóneas para evaluar y proponer cambios metodológicos que puedan mejorar la adquisición de dichas estrategias de afrontamiento.

## Objetivos

El objetivo de nuestro trabajo es evaluar el uso de las distintas estrategias de afrontamiento utilizadas por el alumnado del Grado de Educación Infantil en la UB, para proponer mejoras en su formación que refuercen aquellas estrategias menos utilizadas, desarrollen un modelo comunicativo completo, les preparen para la vida profesional y les protejan frente el estrés académico.

## **Material y métodos**

### **Participantes**

La población a la que pertenece la muestra seleccionada para esta investigación la constituye el alumnado de tercer curso del Grado de Educación Infantil de la UB del curso académico 2011-12. Los candidatos constituyen un total de 147 alumnos. A partir de esta población, la muestra quedó formada por 98 estudiantes: 96 mujeres (98%) y 2 varones (2%). La edad de los sujetos oscila entre los 19 y los 42 años, siendo la media de 23,31 años y la desviación típica de 4,81 años.

### **Instrumentos**

#### **Inventario de respuestas de afrontamiento (CRI-A, Moos, 2010).**

El CRI-A permite evaluar las respuestas de afrontamiento que una persona utiliza ante un problema o una situación estresante. Sus ocho escalas incluyen cuatro estrategias de aproximación y otras cuatro de evitación del problema. La adaptación española muestra buena fiabilidad, con un índice de Cronbach entre 0,81 a 0,90, y es muy utilizada en contextos educativos o sociales para la orientación, desarrollo y mejora de la manera de superar los problemas a los que alguien se enfrenta (Kirchner, Forns et al. 2008).

### **Metodología**

Estudio de tipo observacional y de carácter transversal que combina una metodología descriptiva y correlacional. Se calcularon las medias y desviaciones típicas entre las variables cuantitativas, y frecuencias y porcentajes entre las variables cualitativas. Para comprobar el supuesto de normalidad de las variables se utilizó el test de Kolmogorov-Smirnov. Para el análisis estadístico se utilizó el paquete estadístico SPSS, versión 16.0. Para todas las pruebas realizadas, el nivel de significación estadístico se fijó en igual o inferior a 0,05.

### **Procedimiento**

Los participantes fueron estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Infantil de la UB que aceptaron participar voluntariamente en la investigación y firmaron el consentimiento informado. Todos los datos fueron tratados mediante códigos de identificación para preservar el anonimato de los estudiantes y la confidencialidad de los resultados, enmarcándose dentro de los condicionantes del Informe Belmont

(1978) y del Código de Buenas Prácticas en Investigación (Universitat de Barcelona, 2010).

Los cuestionarios se aplicaron de forma auto-administrada en un solo momento temporal, en las aulas de informática de la Facultad de Formación del Profesorado de la UB, en octubre de 2011. En el momento de la recogida de los cuestionarios se verificó su correcta y completa contestación. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a la realización de los correspondientes análisis estadísticos.

## Resultados

La muestra de estudiantes universitarios del Grado de Educación Infantil analizada muestra un perfil medio-bajo del uso de estrategias de afrontamiento, la mayoría se sitúan entorno a la media, mientras que hay dos estrategias que están por debajo: la búsqueda de guía y soporte, y la aceptación-resignación<sup>1</sup>.

Se hallaron diferencias significativas entre la edad de los estudiantes y tres de las estrategias de afrontamiento: búsqueda de guía y soporte, solución de problemas y descarga emocional. En concreto, los resultados de las correlaciones bivariadas entre la edad y las estrategias de afrontamiento aproximativas dan los siguientes resultados: búsqueda de guía y soporte ( $r = ,219$ ,  $p = ,032$ ), y solución de problemas ( $r = ,223$ ,  $p = ,029$ ). Los resultados de las correlaciones bivariadas entre la edad y las estrategias de afrontamiento evitativas dan como resultado: descarga emocional ( $r = -,205$ ,  $p = ,046$ ).

Los estudiantes de mayor edad se diferencian de los más jóvenes en la puesta en práctica de más estrategias conductuales, como la búsqueda de información, guía o soporte, y la solución de problemas; mientras que los estudiantes más jóvenes se diferencian significativamente de los mayores en el uso de la descarga emocional, una estrategia de tipo conductual basada en la reducción de la tensión mediante la expresión de sentimientos negativos.

## Discusión y conclusiones

En este trabajo hemos abordado los modelos de comunicación en la formación del alumnado del Grado de Educación Infantil de la UB, evaluando un aspecto crucial de la racionalidad emocional, las estrategias de afrontamiento, con el objetivo de hacer propuestas para su desarrollo desde la educación artística. En general las artes, motivan con fuerza la necesidad de revisión del modelo de transmisión y del modelo vertical, suponiendo además, un magnífico instrumento en el desarrollo de capacidades comunicativas rituales o de colaboración. Este tipo de comunicación proporciona un tipo de conocimiento y de educación, distinto y complementario del producido por representaciones que simplemente transmiten información, donde la



experimentación de emociones, sentimientos y vivencias, aunque sólo se trate de la mera experiencia estética, tiene un papel central (Juslin y Sloboda, 2001).

Nuestro trabajo muestra un claro déficit en ciertas capacidades básicas relacionadas con estas formas de inteligencia y racionalidad, en concreto, los resultados obtenidos señalan la necesidad de reforzar y desarrollar las estrategias de afrontamiento: búsqueda de guía y soporte, y aceptación y resignación, y por lo tanto, apoyan la idea de que la formación que reciben nuestros estudiantes –futuros maestros– debe ser complementada de algún modo para poder mejorar en este aspecto y repercutir positivamente en el de sus futuros alumnos, mejorando así la formación holística de la población. Las artes son un vehículo ideal para experimentar con fórmulas educativas y comunicativas innovadoras que sirvan para modificar las conductas y las perspectivas personales sobre cómo sentir y afrontar eventos, minimizando de este modo el estrés de la vida profesional (Trallero y Oller, 2008).

Algunas de las propuestas de educación artística inciden en el modelo educativo y comunicativo más directamente relacionado con la función socializadora. En primer lugar las complicidades y bienestar conseguido en el aula hace de este espacio uno de los lugares idóneos donde poner en práctica esta flexibilidad comunicativa. La superación paulatina de la vergüenza y el miedo al ridículo en las actividades de expresión artística (dibujo, pintura, canto, danza, expresión corporal, práctica instrumental, etc.) desarrollan progresivamente la sensación de *empowerment* (Perrenoud, 2004). La práctica de las exposiciones, *role playing* escénico, la relajación y expresión corporal (López y Pérez-Llantada, 2006) y el posterior análisis constructivo respecto cada ensayo (que puede ser grabado y visualizado posteriormente) permite una aproximación eficaz a los problemas, disminuye el uso de estrategias evitativas, que distorsionan gravemente el modelo comunicativo elegido, aumentando la aceptación-resignación y buscando soluciones a las dificultades.

Las sesiones de clase se plantean a través de ejercicios individuales y colectivos, ya sea en gran grupo o en pequeños grupos. La rotación flexible en la composición de dichos grupos permite el conocimiento de las capacidades y sinergias de sus componentes, desarrollando sus competencias artísticas mediante el trabajo colaborativo (Vigotsky, 1996). El trabajo colectivo en el aula deviene pues, una “comunidad de aprendizaje” en el sentido que integra todos aquellos elementos “ocultos” propios de la educación formal, de la no-formal y de la informal (Lave y Wenger, 1991).

Aunque la motivación de nuestros estudiantes hacia las actividades de educación artística sea más que notable, desde las unidades docentes de dichas asignaturas del Grado se desea una mayor aproximación a los intereses del alumnado mediante la elección de temáticas y repertorios de gran diversidad de estilos, con una marcada perspectiva intercultural, que aúne los contenidos académicos propuestos con el uso formal e informal de productos artísticos de nuestra sociedad (Herrera, Cremades y

Lorenzo, 2010). De este modo, el afrontamiento de las dificultades académicas es mucho más motivador y aumenta el compromiso con la materia, disminuyendo la presencia de conductas evitativas -una de las fuentes de mayor malestar académico (Kirchner et al., 2010)

Por otra parte, es conveniente transferir aspectos del modelo de aprendizaje profesional de las artes a nuestro contexto universitario, convencidos que la metodología con que se forman los profesionales de las artes puede ser de ayuda a los alumnos del grado de Educación Infantil. Nos referimos al concepto denominado *mentoring*, que representa un acompañamiento socio-afectivo que promueve la mejor integración del tutelado en el sistema educativo (McClure y Vaughan, 1997). El aprendizaje artístico profesional se realiza en sesiones individuales o en ratios que, generalmente, no superan los 10-12 alumnos; de esta manera, buena parte de su formación se ve marcada o influida por el maestrazgo de un profesor en concreto (que además, puede llegar a ser el mismo a lo largo de varios años). La subdivisión de los grupos de clase en varios subgrupos permite implementar esta técnica educativa. Asimismo cabe destacar el modelo de Formación de profesorado novel de la UB (Amador, 2012) para transferirlo en mayor o menor medida al primer periodo de adaptación profesional en los centros escolares de destino, pues el apoyo de un mentor dentro de un centro educativo es, para un profesor novel, una de las mayores garantías de éxito laboral (D'Abate y Eddy, 2009).

En el mismo sentido, y aprovechando la experiencia de alumnos de cursos superiores, encontraríamos la "Tutoría entre iguales" como una alternativa que complementa las relaciones entre el aprendizaje formal y otros tipos diferentes de aprendizaje que se habían mantenido ajenos a la tradición universitaria (Menéndez, 2010). La "tutoría entre iguales", como método de acompañamiento se creó en los años 70 en la Universidad de Missouri-Kansas City, consiguiendo implementarse en muchos ámbitos académicos sensibles a sus aportaciones en la mejora del rendimiento y la formación personal (Topping, 1996). En nuestra facultad, una actividad de este tipo la constituye la participación en la Coral de la Facultad de Formación de Profesorado (UB), con más de 20 años de tradición, que permite este influjo informal tan valioso, pues allí se aúnan alumnos de distintos cursos a lo largo de varios años para realizar un trabajo coral, junto con el contacto humano y académico que propician los ensayos y conciertos.

También tenemos presente la estructura tutelar que reciben los alumnos, como el Plan de Acción Tutorial, de nuestra Facultad (Forner y Manuel, 2010), que organiza tutorías de itinerario curricular, presenciales y virtuales, que permiten al alumno plantear cuestiones académicas y encontrar un apoyo más personal que el que se da en la clase regular, especialmente en aquello referido a la motivación, aprovechamiento, autonomía, organización personal, uso de recursos institucionales y telemáticos, etc. Dicho plan tutorial se inicia en primer curso del Grado y continúa de forma aplicada dentro de cada asignatura, mediante un seguimiento adecuado por parte del profesorado. La complementación entre la modalidad presencial y electrónica de las tutorías plantea ventajas, como un mayor anonimato y

confidencialidad, así como dificultades derivadas de la naturaleza asincrónica del *e-mail* (Malbrán, 2004).

Otro espacio de educación de estos alumnos es el ocupado por el trabajo con medios virtuales. Como sabemos, en la red se está conectado con múltiples personas pero no siempre se nos asegura encontrar referencias o profesionales en quién confiar para orientar dudas o solucionar problemas académicos, a pesar de que Internet y canales como *Youtube* se planteen en ocasiones como una sólida plataforma de aprendizaje y comunicación (Aguilera, Adell y Borges, 2010). Nuestro modelo de comunicación y educación artística está centrado en la actividad práctica y reflexiva (Schön, 1992) como elemento de cohesión de conocimientos, valores y actitudes, mediante el valor de la presencia.

De este modo creemos haber argumentado a favor de un modelo educativo que parta de una concepción de la comunicación que atiende a sus dos funciones fundamentales: informar y socializar, que a veces se han creído opuestas pero que para nosotros son complementarias. Si la educación es comunicación, como hemos defendido en este trabajo, las propuestas educativas deben también contemplar ambos aspectos. La educación artística favorece este objetivo.

## Notas

<sup>1</sup> La estrategia de búsqueda de guía y soporte tiene que ver con la búsqueda por parte del alumnado de consejo y guía por parte de otras personas para que le ayuden a solucionar un problema. La estrategia de aceptación-resignación implica la aceptación de los problemas y su acomodación cognitiva, sobre todo de aquellos que no tienen solución.

## Referencias

- Aguilera, M. de, Adell, J.E., y Borges, E. (2010). Apropiaciones imaginativas de la música en los nuevos escenarios comunicativos. *Comunicar*, 34, 35-44.
- Amador, J.A. (2012). La formación del profesorado novel en la Universidad de Barcelona. Barcelona: Octaedro.
- Berger, P. L., y Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, Nueva York: Doubleday.
- Carey, J. (1989). A cultural approach to communication. In McQuail (Ed.), *McQuail's Reader in Mass Communication Theory* (pp. 37-45). Londres: Sage Publications.

Crovi, D. (2010). El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. En Aparici, R. (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 105-128). Barcelona: Gedisa.

D'Abate, C., y Eddy, E.R. (2009). Mentoring as a learning tool: enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (4), 363-378.

Damasio, A.R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A.R. (2006). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.

De Jorge, J., Gil, L., Merino, F., y Sanz, M. (2011). Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 76-90.

Forner, A., y Manuel, J. (2010). *Pla D'acció Tutorial, curs 2009-2010*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Formació del Professorat.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Kairós.

Gil-Monte, P.R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Revista de Salud Pública de México*, 44 (1), 33-40.

Gitlin, T. (2005). *Enfermos de información. De cómo el torrente mediático está arruinando nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.

Hall, S. (1981). Notes on Deconstructing 'The Popular.' En Samuel, R. (Ed.), *People's History and Socialist Theory*. Londres: Routledge.

Herrera, L., Cremades, R., y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria: Influencia de la educación formal e informal. *Cultura y Educación*, 22 (1), 37-51.

Informe Belmont. (1978). El informe Belmont, Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación ([www.bioeticayderecho.ub.es](http://www.bioeticayderecho.ub.es)) [Consulta 10-02-2011].

Juslin, P.N., y Sloboda, J.A. (Eds.) (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.

Kaplun, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. Proyecto didáctico Quirón.

Kaplun, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. In Aparici, R. (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 41-61). Barcelona: Gedisa.

Kirchner, T., Forns, M., Muñoz, D., y Pereda, N. (2008). Psychometric properties and dimensional structure of the Spanish version of the Coping Responses Inventory - Adult Form. *Psicothema*, 20 (4), 902-909.

- Kirchner, T., Forns, M., Amador, J.A., y Muñoz, D. (2010). Stability and consistency of coping in adolescence: a longitudinal study. *Psicothema*, 22 (3), 382-388.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Madrid: Ed. Martínez Roca.
- López, A., y Pérez-Llantada, M. C. (2006). *Psicología para Intérpretes Artísticos. Estrategias para la mejora técnica, artística y personal*. Madrid: Thompson.
- McClure, J., y Vaughan, L. (Eds.) (1997). *Project Tutor's "How to" Guide: For Implementing a Cross-Age Tutoring Program in Your Elementary School*. Ronherth Park: California Institute on Human Services.
- Malbrán, M.C. (2004). La tutoría en el nivel universitario. *Revista de informàtica educativa y medios audiovisuales*, 1 (1), 5-11.
- Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M., y Lopes Da Silva. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8, 13-23.
- Mead, G.H. (1972). *Espíritu, personal y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Menéndez, J.L. (2010). El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica. *Observar*, 4, 66-94.
- Moos, R.H. (2010). *Inventario de Respuestas de afrontamiento para adultos*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Parker, J. D. A., y Endler, N. S. (1992). Coping with coping assessment. *European Journal of Personality*, 6, 321-344.
- Perrenoud, Ph. (2004). [Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje](#). Barcelona: Graó.
- Pincus, D. B., y Friedman, A. G. (2004). Improving Children's coping with everyday stress: transporting treatment interventions to the School Setting. *Clinical Child and Family Review*, 7 (4), 223-227.
- Quiroz, M.T. (2010). Educar en otros tiempos. El valor de la comunicación. En Aparici, R. (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. (pp. 187-203). Barcelona: Gedisa.
- Radford, G. (2005). *On the Philosophy of Communication*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Shannon, C., y Weaver, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urban: University of Illinois Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Topping, K.J. (1996). The Effectiveness of Peer Tutoring in Further and Higher Education: A Typology and Review of the Literature. *Higher Education*, 32 (3), 321-345.

Trallero, C., y Oller, J. (2008). *Cuidados musicales para cuidadores*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Universitat de Barcelona. (2010). *Código de buenas prácticas en investigación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Vaughn, A. A., y Roesch, S. C. (2003). Psychological and physical health correlates of coping in minority adolescents. *Journal of Health Psychology*, 8 (6), 671-683.

Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

## Nota biográfica

**Lydia Sánchez Gómez.** Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Visual y Plástica, Facultad de Formación del Profesorado.

Passeig Vall d'Hebron 171, Edifici llevant, 1ª planta Campus Mundet. 08035 Barcelona (España) ([lsanchezg@ub.edu](mailto:lsanchezg@ub.edu))

Doctora en Filosofía por la Stanford University. Profesora de Comunicación Audiovisual de la Universitat de Barcelona (UB) y consultora en Documentación y en Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Es autora de diversas obras, de entre las que destaca *Industrias de la comunicación audiovisual* (2008) y su participación en *Música y sonido en los audiovisuales* (2012, Publicacions UB).

**Josep Gustems Carnicer.** Universidad de Barcelona, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, Facultad de Formación del Profesorado,

Passeig Vall d'Hebron 171, Edifici llevant, 3ª planta Campus Mundet. 08035 Barcelona (España) ([jgustems@ub.edu](mailto:jgustems@ub.edu))

Doctor en Pedagogía, Titulado superior de Música, Licenciado en Antropología Cultural. Profesor Titular de Didáctica de la expresión musical en la Universitat de Barcelona desde 1992, donde además dirige su Departamento. Es autor de numerosas obras (Graó, Publicacions UB) y artículos sobre educación musical (Eufonía, Música y Educación).